

Siina Parta ja Venla Saariluoma

”TÄÄ ON NIINKU SUN HAAVE, ETTÄ NYT KERÄÄ ITTES JA TEE VAA.”

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintoihin
kiinnittymisestä.

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Siina Parta & Venla Saariluoma: "Tää on niinku sun haave, että nyt kerää ittes ja tee vaa."

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintoihin kiinnittymisestä.

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettajakoulutus

Joulukuu 2019

Opintoihin kiinnittyminen on tärkeä käsite, jolla voidaan tutkia opintojen ja oppimisen laatua. Vahva opintoihin kiinnittyminen kuvaa myös taitavaa opinnoissa suoriutumista ja menestystä opinnoissa. Heikko kiinnittyminen opintoihin voi johtaa opintojen venymiseen tai keskeyttämiseen. Onkin tärkeä tutkia, kuinka opintoihin kiinnittyminen toteutuu omalla alallamme, jotta sen eteen voidaan työskennellä esimerkiksi kehittämällä ohjausta ja opiskelijoiden orientointia.

Tukeudumme tutkielmassamme Vesa Korhosen opiskelijälähtöiseen opintoihin kiinnittymisen malliin, joka pohjautuu muun muassa Wengerin käytäntöyhteisöjen teoriaan sekä Tinton tutkimukseen opintojen keskeyttämisestä. Malli on selkeä ja jäsennelty sekä linjassa muiden tutkijoiden määritelmien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat valitsemamme kiinnittymisen mallin teemoja. Haastattelimme kuutta toisen vuoden luokanopettajaopiskelijaa teemahaastattelun keinoin. Haastateltavat orientoituivat ensimmäisen opiskeluvuotensa muistoihin ja kokemuksiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalysissä teoriapohjamme tarjosi yläluokat, jotka olivat Vesa Korhosen mallin kolme pääpilaria. Nämä pääpilarit olivat kuulumisen tunne, syvenevä osallistuminen ja akateemisten opiskelutaitojen hallinta, joiden sisällä teemoitimme erilaisia haastateltavien kokemuksia.

Tuloksiksi saimme erilaisia opiskelijoiden haastatteluissa esille nousseita teemoja. Kuulumisen tunnetta opiskelijat kokivat omien opintojen merkityksellisyyden, oman motivaation rakentumisen sekä joukkoon kuulumisen reflektointina. Kuulumisen tunnetta ja syvenevää osallistumista opiskelijat kokivat ryhmien muodostumisen kautta sekä käytännön opintoihin osallistumalla. Akateemisia taitoja opiskelijat pohtivat uusien ja vaikeiden taitojen kautta sekä pohtimalla opintojen asettamia odotuksia sekä saatua tukea. Tämän lisäksi haastatteluissa oli teoriapohjan yläkategorioita läpileikkaavat opettajaidentiteetti sekä kutsumusammatin pohtiminen.

Avainsanat: Opintoihin kiinnittyminen, kiinnittymättömyys, kuulumisen tunne, akateemiset taidot, käytäntöyhteisöjen teoria

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| 1. JOHDANTO..... | 4 |
| 2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 6 |
| 2.1 OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN MÄÄRITELMIÄ | 6 |
| 2.2 WENGERIN KÄYTÄNTÖYHTEISÖJEN TEORIA | 7 |
| 2.3 OPISKELIJALÄHTÖINEN OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN MALLI..... | 8 |
| 3. TUTKIMUSASETELMA | 11 |
| 3.1 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT | 11 |
| 3.2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 12 |
| 3.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄ JA TEEMAHAASTATTELU | 13 |
| 3.4 HAASTATTELURUNGON SUUNNITTELU | 14 |
| 3.5 AINEISTON LAAJUUS | 16 |
| 3.6 AINEISTON ANALYYSI JA TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI..... | 16 |
| 3.7 TEEMOITTAMINEN..... | 18 |
| 4. KUULUMISEN TUNNE | 19 |
| 4.1 OPINTOJEN MERKITYS..... | 19 |
| 4.2 MOTIVAATION RAKENTUMINEN..... | 20 |
| 4.3 JOUKKOON KUULUMINEN..... | 23 |
| 5. SYVENEVÄ OSALLISTUMINEN | 25 |
| 4.4 RYHMIEN MUODOSTUMINEN | 25 |
| 4.5 KOKEMUKSET KÄYTÄNNÖN OPINNOISTA | 27 |
| 6. AKATEEMISTEN OPISKELUTAITOJEN HALLINTA..... | 30 |
| 4.6 UUDET JA TÄRKEÄT AKATEEMISET TAIDOT | 30 |
| 4.7 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOITA KOHTAAN ASETETUT ODOTUKSET | 31 |
| 4.8 MISTÄ OPISKELIJAT SAIVAT APUA | 32 |
| 4.8 KUTSUMUSAMMATTI JA OPETTAJAIDENTITEETTI | 33 |
| 7. LOPUKSI..... | 35 |
| 5.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 36 |
| 8. LÄHTEET | 39 |

1. JOHDANTO

Opintoihin kiinnittyminen on kansainväliseen keskusteluun noussut käsite, joka toimii myös opintojen laadun ja opiskelijan oppimisen laadun mittarina (Korhonen 2017, 87). Opiskelijan vahva opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opintojen yleiseen sujuvuuteen, tasokkaisiin oppimistuloksiin ja menestykseen opinnoissa (Korhonen 2014, 6). Opintoihin kiinnittyminen on saanut monia merkityksiä ja erilaisia määritelmiä, mutta yleisajatuksena ja ilmiönä se nähdään vastavoimana opintojen keskeyttämiselle ja opintojen viivästymiselle (Korhonen 2014, 7).

Opintojen keskeyttämisen taustalla on usein erilaisia tekijöitä, ja keskeyttämistä voidaankin pitää sekä positiivisena että negatiivisena keskeyttämisenä. Positiivista opintojen keskeyttämistä kuvaavat esimerkiksi alan vaihtaminen tai työelämään siirtyminen, kun taas negatiivinen opintojen keskeyttäminen tarkoittaa opintojen keskeyttämistä ilman jatkosuunnitelmia. (Reinikainen 2018, 1.)

Tilastokeskuksen viimeisimmässä koulutuksen keskeyttämistä käsittelevässä julkaisussa esitellään lukuvuoden 2016-2017 opintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita. Yliopistokoulutuksessa opintonsa keskeytti kokonaan 5,2 % ja 0,7 % vaihtoi koulutussektoria. Koulutusaloittain opintojen keskeyttämisessä on suuriakin eroja. Eniten opintojansa keskeyttävät luonnontieteiden (12,0 %) opiskelijat. Kaikista pienintä keskeyttäminen oli kasvatustieteiden (5,4 %) opiskelijoilla. (Tilastokeskus 2019).

Täten mielestämme onkin tärkeää ja mielekästä tutkia opintoihin kiinnittymistä omalla alallamme, jotta saamme tietää, miten esimerkiksi ohjauksen käytäntöjä tai tuutoritoimintaa voisi parantaa juuri luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä tukevaksi. On myös tärkeää tietää, millaiset tekijät omalla alalla saattavat muodostua kompastuskiviksi opintojen etenemisessä.

Olemme tutustuneet opintoihin kiinnittymiseen jo aikaisemmilla metodologian opintojaksoilla, ja mielestämme opiskelijahyvinvointi on tärkeä aihe. Näin

päädyimme myös tekemään tutkimusta oman alamme opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen kokemuksista. Opintojen ensimmäinen vuosi on kiinnittymisen näkökulmasta erityisen ratkaiseva sujuvien opintojen toteutumiseksi (Korhonen 2017, 87). Tämän takia lähdimme tutkimaan erityisesti opiskelijoiden ensimmäisen vuoden kokemuksia.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Opintoihin kiinnittyminen on teoriana määriteltävissä monista eri näkökulmista. Opintoihin kiinnittymistä (*student engagement*) on tutkittu jo 1930-luvulla amerikkalaisen psykologin, Ralph Tylerin toimesta, jolloin opintoihin kiinnittyminen yhdistettiin *Time on task learning* -opettamisstrategiaan ja sen positiivisiin vaikutuksiin oppijoissa (Groccia 2018). 1970-luvulla C. Robert Pace kehitti *The college student experiences questionnaire* -kyselyn, jossa Pace nimesi opintoihin kiinnittymistä termillään "*quality of effort*". Kyselyn perusteella Pace totesi opiskelijoiden saavaan irti enemmän opinnoistaan heidän osallistuessaan aktiivisesti opetukseen ja merkitykselliseen vuorovaikutukseen vertaistensa sekä opettajiensa kanssa. (Pace 1984.) 1980-luvulla Alexander Astin esitteli oman teoriansa "*theory of involvement*" ja työskenteli National institution of education:in kanssa *Involving in learning* -raportin parissa, joka julkaistiin samoihin aikoihin (Groccia 2018).

2.1 Opintoihin kiinnittymisen määritelmiä

Opintoihin kiinnittymistä on tutkittu paljon Yhdysvalloissa korkeakoulutasolla. *National survey of student engagement* (NSSE) kattoi yli 75 korkeakoulua pilottivuonnaan 1999 ja vuonna 2018 kyselyyn osallistui 511 korkeakoulua. Kyselyn tulokset kertovat, mihin korkeakouluopiskelijat käyttävät opiskeluaikansa ja millaisia asioita he opinnoissa saavuttavat. (National survey of student engagement, 2019.) Kuh määrittelee opintoihin kiinnittymisen (*Student engagement*) muodostuvan kahdesta pääpilarista, joista toinen koostuu opiskelijoiden opintoihinsa käyttämästä ajasta ja panoksesta ja toinen instituutioiden resurssien käytöstä ja opetussuunnitelmien kehittämisestä niin, että opiskelijat osallistuvat sellaisiin tilanteisiin ja tapahtumiin, joiden on todettu liittyvän opintoihin kiinnittymiseen (Kuh 2009, 6).

Opintoihin kiinnittymistä tutkitaan myös kansainvälisesti muun muassa OECD:n (Organisation of economic co-operation and development) PISA-testissä (Program for international student assessment). OECD määrittelee opintoihin kiinnittymisen kuulumisen tunteena (*sense of belonging*) ja osallistumisena (*participation*), jolloin opintoihin kiinnittyminen jakautuu psykologiseen sekä käyttäytymistieteelliseen elementtiin. PISA-testissä kuulumisen tunnetta (*sense of belonging*) tutkitaan kuudella kysymyksellä, jotka käsittelevät oppilaiden tunteita muun muassa vertaistensa hyväksynnästä ja yksinäisyydestä. Osallistumista tutkitaan oppilaan tunteilla läsnäolojen, poissaolojen sekä myöhästymisten perusteella. (Willms 2003, 18)

Rick D. Axelson and Arend Flick määrittelevät opintoihin kiinnittymisen sisältävän opiskelijoiden osallistumisen (*involvement*) ja mielenkiinnon (*interest*) opintoihinsa sekä heidän yhteytensä (*connection*) opintoihin, instituutioon ja vertaisiinsa. Axelson ja Flick toteavat myös, että opintoihin kiinnittymistä tutkiessa törmätään ongelmiin opiskelijoiden kiinnittymisen näyttäytymisen yhteydessä. (Groccia, 2018.) Siinä missä joku opiskelija saattaa olla erittäin kiinnostunut aiheista, mutta ei näytä sitä ulkopuolelle, voi toinen opiskelija, joka näyttäytyy aktiivisena osallistujana ei todellisuudessa olekaan kiinnittynyt aiheeseen.

2.2 Wengerin käytäntöyhteisöjen teoria

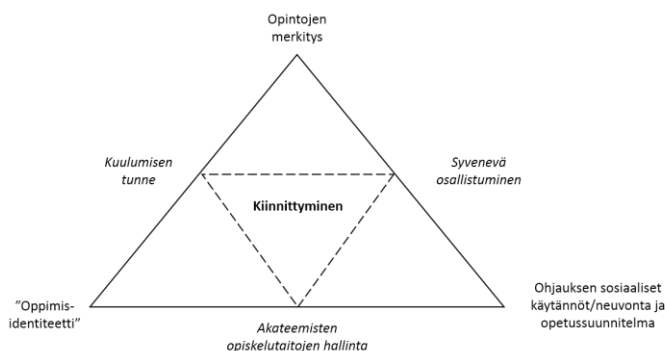
Wenger (1998) esittelee teoksessaan *Communities of practice* opiskelun sosiaalisen ja yhteisöllisen avaruuden. Sen sijaan, että opiskelu koostuisi vain asia- tai tietokohtaisesta oppimisesta, opiskelu ja oppiminen ovatkin sosiaalisesti värittyneet konstruktiot, jossa opiskelija oppii myös itse olemaan jotain. (Wenger 1998.)

Wengerin mukaan oppiminen sisältääkin neljä komponenttia, joiden perusteella yhteisöllinen oppiminen tapahtuu. *Merkitys* (*meaning*) kattaa oppimisen kokemuksena ja *käytäntö* (*practice*) kattaa oppimisen tekemisen kautta ja ne sosiaaliset ja kulttuuriset kehykset, jotka muokkaavat tätä toimintaa. *Yhteisö* (*community*) sisältää oppimisen ryhmään kuulumisen ulottuvuuden ja *identiteetti* (*identity*) pitää sisällään ajatuksen siitä, kuinka opiskelu ja oppiminen muuttavat oppijaa itsessään. (Wenger 1998, 5.)

2.3 Opiskelijälähtöinen opintoihin kiinnittymisen malli

Tutkimuksessamme syvennymme Vesa Korhosen opiskelijälähtöiseen opintoihin kiinnittymisen malliin, joka pohjautuu muun muassa Wengerin käytäntöyhteisöjen teoriaan (*communities of practise*) ja Tinton teorioihin. Korhonen on itse käyttänyt samankaltaista opintoihin kiinnittymisen määritelmää yhdisteltynä oppimisen erilaisiin lähestymistapoihin ja muihin opetuksen ja opiskelun arviointivälineisiin suunnitellessaan Nexus-itsearviointikyselyä (Korhonen 2014, 6). Nexus-itsearviointikyselyn teoreettisessa pohjustuksessa Korhonen mainitsee muun muassa Kuh:n (2009), Hamish Coatesin (2007) sekä Linda Leachin ja Nick Zepken (2011) määritelmiä ja käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä. Kaikkien tutkijoiden määritelmät opintoihin kiinnittymisestä täydentävätkin toisiaan opiskelijälähtöisen opintoihin kiinnittymisen mallin rakentamisessa (Korhonen 2014, 6).

Opiskelijälähtöisen kiinnittymismallin perusajatuksena on opiskelijoiden ja korkeakoulun välisen sidoksen vahvistuminen. Korhosen kiinnittymismalli tukeutuu kolmeen pääpilariin, joita onnistunut opintoihin kiinnittyminen edellyttää. Nämä kolme toisiinsa liittyvää pääpilaria ovat kuulumisen tunteen syntyminen, kehittyvä ja syvenevä osallistumisprosessi opiskeluun liittyviin yhteisöihin ja opetus-oppimisyhteisössä tarvittavien akateemisten taitojen hallitseminen ja kehittäminen. (Korhonen sivu 2012, 304-305.) Opintoihin kiinnittymiseen liittyvät myös kolme mahdollistavaa elementtiä, jotka ovat opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen koettu merkitys opiskelijalle ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt. Opintoihin kiinnittymisen edellyttävät pääpilarit pääsevät toteutumaan opiskelijan opiskeluprosessissa, kun kiinnittymisen mahdollistavien elementit muodostavat niille perustan.



Kuva 1 Vesa Korhosen (2012) opiskelijälähtöinen opintoihin kiinnittymisen malli

Kuulumisen tunne (*sense of belongingness*) on oleellinen pääpilari, kun pohditaan opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin liittyviin yhteisöihin ja opiskelun toteuttamiseen. Opiskelijoilla onkin erilaisia henkilökohtaisia oletuksia ja tavoitteita omien opintojensa suhteen, jotka saattavat vaihdella henkilökohtaisen kasvun tavoitteista selkeämpiin, käytännönläheisimpiin ja ammatillisempiin tavoitteisiin. (Korhonen 2012, 304.)

Tinton mukaan opiskelijat valmistuvat todennäköisemmin, jos he olettavat onnistuvansa ja jos heillä on korkeat odotukset opinnoistaan, myöskin instituution ja yliopiston henkilökunnan opiskelijoille asettamat odotukset vaikuttavat opiskelijoiden opinnoissaan pysymiseen (*persist*). Myöskin opiskelijoiden yhteisöllisyyden tunne, laadukas vuorovaikutus henkilökunnan ja vertaisten kanssa sekä osallistuminen instituution arvostettuina yhteisön jäseninä vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden opinnoissa pysymiseen ja valmistumiseen. (Tinto 2003.)

Kuulumisen tunne syvenee silloin, kun opiskelija tuntee opintonsa merkityksellisiksi omien tavoitteidensa valossa, olivat tavoitteet ammatillisia tai akateemisia. Kuulumisen tunne on pääpilarina henkilökohtainen, mutta yhteisöllä on myös mahdollisuus joko vahvistaa tai heikentää sitä. Jos opiskelija ei ole asettanut itsellensä tavoitteita tai reflektoinut opintojensa merkitystä itsellensä, voi kuulumisen tunne jäädä tällöin heikoksi. (Korhonen 2012, 304.)

Syvenevä osallistuminen (*proceeding participation*) kattaa opetuksellisesti merkittävät prosessit ja erilaisissa ryhmissä työskentelyn. Tällaista osallistumista voivat olla instituution sisäiset, esimerkiksi lähiopetuksessa syntyvät ryhmät, tutkielmaseminaariryhmät ja erilaiset lukupiirit. Tällaiset ryhmät muodostuvat yleisesti yhteisen ymmärryksen, jaetun kulttuurisen ulottuvuuden ja yhteisten arvojen kautta. (Korhonen 2012, 305.)

Jos opiskelujen aikana yhteistyö muiden vertaisten ja instituution henkilökunnan kanssa jäävät pinnallisiksi tai puuttumaan kokonaan, opiskelu voi muuttua yksinäiseksi ja itseään toistavaksi ilman merkityksellisiä yhteyksiä opiskelijayhteisöihin. Opiskelija voi oman elämäntilanteensa, kuten täysipäiväisen työskentelyn tai muun henkilökohtaisen tilanteet takia jäädä paitsi kokonaan opiskelun yhteisöllisestä puolesta. (Korhonen 2012, 305.)

Akateemisten opiskelutaitojen hallitseminen (*artistry of academic learning*) käsittää opiskelijan akateemisen kompetenssin, sekä oman

taidokkuutensa reflektoinnin ja tutkimisen haastavassa korkeakouluympäristössä. Korhosen mukaan akateemiset taidot koostuvat opiskelijan itsetuntemistaidoista myös sosiaalisista, emotionaalisista ja fyysisistä opiskelun taidoista, joita tarvitaan korkeakoulukontekstissa. (Korhonen 2012, 305.) Laajuudessaan akateemisten taitojen voidaankin kuvailla kattavan kaikki yliopisto-opinnoissa opiskelijan tarvitsemat ja käyttämät opiskelun taidot.

Jyväskylän yliopiston Monikielisen akateemisen viestinnän keskus Movi luettelee nettisivuillaan erilaisia akateemisia viestinnän taitoja. Sivusto tarjoaa työkaluja niin tiedonhankintaan, erilaisiin lukuteknikoihin, vieraan kielen tärkeän sanaston oppimiseen ja esimerkiksi ryhmässä toimimiseen. Akateemiseksi taidoiksi he määrittelevät myös vuorovaikutusosaamisen, palautteen pyytämisen, antamisen sekä vastaanottamisen ja myös ajankäytön suunnittelun (Monikielisen akateemisen viestinnän keskus, 2019).

Opintoihin kiinnittymisen mallin mahdollistavat elementit pitävät sisällään opintojen merkityksen, oppimisidentiteetin ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt. Korhosen ja Hietavan (2011) mukaan yliopisto-opiskelussa on kyse siitä, millaisen merkityksen opiskelu ja tutkinnon suorittaminen saavat opiskelijan elämässä (Poutanen, Toom, Korhonen ja Inkinen 2012, 23). Oppimisidentiteetti kiinnittyy Korhosen opintoihin kiinnittymisen mallissa Wengerin käytännönyhteisönteoriaan (*communities of practice*). Worthamin (2006) mukaan oppimisidentiteetti on opiskelijan omakuva siitä, millaisena ja miten pystyvänä oppijana itseään pitää. (Poutanen ym. 2012, 22.) Kolmas mahdollistava elementti eli ohjauksen sosiaaliset käytännöt, tarkoittaa opiskelijoiden sosiaalistamista yhteisön jäseniksi yliopiston opetus- ja ohjauskäytäntöjen avulla. Koulutuksen käytänteisiin osallistuessaan opiskelija pohtii edellä mainittuja opintojen merkitystä sekä oppimisidentiteettiään. (Poutanen ym. 2013 23.)

3. TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusasetelmamme on muodoltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullista tutkimusta tehdessä on hyvä huomioida sille tyypillisiä piirteitä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmistä suositetaan tiedon keruun instrumenttina eli suositetaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Esimerkkejä näistä ovat teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165.) Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä yleistämään tutkimustuloksia suurin kokonaisuuksiin. Pertti Alasuutari (1999, 87) toteaa kvalitatiivisen aineiston olevan ennemminkin luonteeltaan pala tutkittavaa maailmaa, kuin vain joukko sitä koskevia mittaustuloksia, jolloin emme voi tutkiessamme ”yleistää” tuloksia kokonaisuuteen.

Laadulliselle tutkimukselle on Eskolan ja Suorannan (1998, 13-14) sekä Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan tyypillistä myös sen etenemistapa. Tutkimus voidaan toteuttaa joustavasti ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. Tutkijalla on siis toiminnassaan tietynlaista vapautta (Eskola & Suoranta 1998, 14). Laadullisessa tutkimuksessa analyysin muoto on induktiivinen eli lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston monitahoinen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Meidän analyysissämme päättelyn logiikka on kuitenkin abduktiivista, joka sijoittuu induktiivisen (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivisen päättelyn (yleisestä yksittäiseen) välimaastoon. Tähän vaikuttaa tutkielmamme taustalla vahvasti oleva Vesa Korhosen malli, joka vaikuttaa niin aineistonkeruumenetelmäänne kuin analyysivaiheeseemme. Abduktiivinen päättely yhdistetäänkin usein teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97.)

3.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimusta tehdessä on selvitettävä sellaisiakin kysymyksiä, jotka ovat luonteeltaan filosofisia. Vaatimus ei koske vain teoreettisen tai filosofisen

tutkimuksen tekijää vaan myös yhtä lailla empiiristä työtä suunnittelevaa tutkijaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 123.) Tieteenfilosofia tutkiikin todellisuuden ja tiedon luonnetta, tutkimuksen menetelmiä sekä käytännön ja toiminnan suhdetta. Lisäksi tieteenfilosofiset taustaoletukset ohjaavat tutkimuksen tekemistä ja ne koskevat tutkittavan todellisuuden luonnetta eli ontologiaa sekä tutkimukseen sopivia menetelmiä eli metodologiaa. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 11, 131.)

Realismi ottaa tieteen todesta. Tiede pyrkii siis kuvaamaan todellisuutta, ja tieteen teoriat puhuvat tutkijasta riippumattomasta todellisuudesta. Todellisuus ei siis välttämättä rajoitu pelkästään suoraan ihmisaistien havaittavaan. Lisäksi sen mukaan tieteelliset teoriat, myös niiden ei-havaittavasta puhuttavat osat, ovat merkityksellisiä ja vakavia yrityksiä kuvata ja selittää ihmismielestä riippumatonta todellisuutta. (Raatikainen 2004, 71-72.) Ilmiöiden tarkka havainnoiminen mahdollistaa tutkijan pääsyn yhä lähemmäksi tutkijasta, näkökulmasta ja ympäristöstä riippumatonta tietoa ja totuutta (Jyväskylän yliopisto, Koppa 2015). Konstruktivismissa puolestaan nähdään, että tieto ja totuus ovat tutkijoiden rankentamia. Myös tutkimuskohteena olevien ihmisten nähdään tuottavan erilaisia totuuksia ja tietoja ja siinä käytetäänkin yleensä laadullisia menetelmiä (Jyväskylän yliopisto, Koppa 2015).

Tutkimustamme ohjaa hyvin paljon valmis teoria ja Vesa Korhosen opintoihin kiinnittymisen malli pohjaa myös suuria kvantitatiivisia tutkimuksia. Kuitenkaan emme tutkielmallamme pyri testaamaan valmista teoriaa tai tuottamaan yleistettävää tietoa. Olemme kiinnostuneita opiskelijoiden kokemuksista, joiden perusteella havainnoimamme ”tieto” rakentuu. Täten teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä opiskelijoiden kokemusten tutkimisen takia, sijoitumme tieteenfilosofisella kentällä realistisen sekä konstruktivistisen tietokäsityksen välimaastoon.

3.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänämme on avartaa näkökulmia siitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat opintoihin kiinnittymistä ilmiönä ja voidaanko siitä päätellä kuinka opiskelijat ovat kiinnittyneitä opintoihinsa. Päätimme rajata tutkielmamme käyttöön ainoastaan Korhosen mallin pääpilarit, sillä ne ovat

käytännönläheisempiä ja tulevat paremmin ilmi opiskelijan arkielämässä. Tässä tutkielmassa meitä kiinnostaakin erityisesti, miten nämä Korhosen opintoihin kiinnittymisen mallin pääpilareitit tulevat esiin opiskelijoiden kokemusmaailmassa.

Tutkimuskysymyksemme on:

- Minkälaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opintoihin kiinnittymisen pääpilareista ensimmäisenä opiskeluvuonna?

Käyttämämme Korhosen opiskelijalähtöinen opintoihin kiinnittymisen malli toimii tutkimusasetelmamme ja aineistonkeruunamme tukena. Mallissa on paljon yhtäläisyyksiä muihin opintoihin kiinnittymisen määritelmien kanssa, mutta mallin selkeä jäsentely ja aiempi käyttö oman instituutiomme opiskelijatutkimuksessa tarjoavat hyvät edellytykset tutkimusasettelun rakentamiselle.

3.3 Aineistonkeruumenetelmä ja teemahaastattelu

Tutkimusprosessimme vahvana pohjana toimii Korhosen malli opintoihin kiinnittymisestä, mikä meidän tuli ottaa huomioon aineistonkeruumenetelmää valikoidessamme. Käytyämme muutamia vaihtoehtoja läpi päädyimme keräämään aineiston teemahaastattelua hyödyntämällä.

Idea haastattelussa on Tuomen ja Sarajärven (2009, 72) mukaan hyvin yksinkertainen: kun haluamme tietää, mitä ihminen ajatellee, on järkevää kysyä häneltä. Koska halusimme saada selville toisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia ensimmäisen vuoden opinnoista, uskoimme saavamme vastauksia tutkimusongelmaamme parhaiten haastatteleamalla opiskelijoita. Haastattelua aineistonkeruumenetelmänä voidaan pitää perusteltuna tutkimuksessamme, sillä haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suoraan kielellisessä vaikutuksessa tutkittavan kanssa ja tämä luo samalla mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.)

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa kaikkein oleellisinta on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 28). Haastattelun aihepiirit eli teemat on siis etukäteen määrätty. Haastattelijan tehtävä on varmistaa, että nämä etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan

kanssa läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 63.) Meidän tapauksessamme teemat haastattelua varten saimme jo valmiina Vesa Korhosen mallista. Haastattelumme rakentui kuulumisen tunteen, syvällisen osallistumisen sekä akateemisten opiskelutaitojen hallinnan ympärille.

Haastattelun muoto vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tukittavien äänen kuuluville (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin, jolloin vastausvaihtoehdot eivät ole valmiit kuten strukturoidussa haastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 63). Haastattelumuoto ottaa myös hyvin huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioilleen antamat merkitykset ovat keskeisiä ja lisäksi sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48).

Eskolan ja Vastamäen (2015, 27) mukaan kyseessä on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja etenee myös hänen ehdoillaan, mutta jossa tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat, tai ainakin ne, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Eskola ja Suoranta (1998, 65) muistuttavat, että toisaalta teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista.

3.4 Haastattelurungon suunnittelu

Kun kyseessä on teemahaastattelu, etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Lähdimme suunnittelemaan haastattelurunkoamme tutkimukseen valitsemiemme kolmen pääpilarin kautta, jotka olivat Korhosen teoriasta poimitut kuulumisen tunne, syvenevä osallistuminen sekä akateemiset opiskelutaidot.

Ensimmäiseksi aloitimme operationalisoimaan edellä mainittuja pääpilareita, jotta informantit ymmärtäisivät teemamme ja haastattelukysymyksemme. Operationalisointi yhdistetään usein kvantitatiiviseen tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (1998, 58) kuitenkin toteavat, että tietyin varauksin myös laadullisen tutkimuksen tekotavat noudattavat operationalismin

logiikkaa. Empiiristä aineistoa hankkiessaan tutkija joutuu pohtimaan miten kerätä havaintoja teoreettisista käsitteistä eli kääntämään lukemansa tutkittaviensa ymmärrettävälle (arki)kielelle sovittamaan sanansa ja niin edelleen.

Aloitimme suunnitteluprosessimme pohtimalla pääpilari kerrallaan, millaisia kysymyksiä kysyisimme, jotta saisimme varmasti laadukasta aineistoa. Hyödynsimme teoriaosuutta kaikkia kysymyksiä muodostaessa sekä pyrimme jokaisen pääpilarin kohdalla pohtimaan oleellisia käsitteitä. Ensimmäiseksi pohdimme haastattelukysymyksiä akateemisiin taitoihin liittyen. Halusimme saada selville, millaisia tuntemuksia ja kokemuksia informanteilla oli ensimmäisen vuoden aikana erilaisista opiskelun taidoista ja tuntuiko jokin erityisen vaikealta ja miksi. Päätimme myös muotoilla kysymyksiä heidän omaan kompetenssiinsa ja omaan itseensä uskomisen suhteen (ks. liite 2)

Syvenevän osallistumisen teemaan muotoilimme haastattelukysymyksiä, jotka liittyivät opetusmuotoihin, erilaisten ryhmien muodostumiseen ja tapahtumiin sekä opintoihin osallistumiseen. Kuulumisen tunnetta käsittelevää laadimme kysymykset niin, että saisimme vastauksia siihen, tunsivatko opiskelijat kuuluvansa joukkoon ja sekä kokivatko he opiskelupaikan heille merkityksellisenä asiana (ks. liite 2)

Haastattelutilannetta varten suunnittelimme informantteja varten myös lyhyen orientoitumisen aiheeseen, jonka tarkoituksena oli selventää tutkielmamme tutkimuskohdetta sekä taustateoriaamme. Kerroimme Vesa Korhosen teoriasta sekä selvensimme, mitä kuulumisen tunne, syvenevä osallistuminen sekä akateemiset taidot tarkoittavat (ks. liite 1). Päätimme tehdä haastattelutilannetta varten myös tukipaperin, jossa kertomamme teoria olisi kirjoitettuna konkreettisesti informantteja varten. Suunnittelimme kaksi erilaista tukipaperia, joista valitsimme toisen koehaastatteluiden perusteella oikeisiin haastattelutilanteisiin (ks. liite 3).

Teimme kaksi koehaastattelua ennen varinaisia haastatteluitamme. Koehaastattelut eli esihaastattelut ovatkin teemahaastattelun välttämätön ja tärkein osa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 73). Haastattelimme kahta kolmannen vuosikurssin opiskelijaa ja haastattelut kestivät molemmat noin kymmenen minuuttia. Näiden haastatteluiden perusteella vaihdoimme kysymysten järjestystä ja lisäsimme tarkentavia kysymyksiä.

3.5 Aineiston laajuus

Päätimme haastatella vain toisen vuosikurssin opiskelijoita. Totesimme, että heillä on mielessään tuoreimmat kokemukset ja ajatukset ensimmäisestä opiskeluvuodesta, joka on merkittävä opintoihin kiinnittymisen kannalta. Saimme kerättyä haastateltavat kysymällä yksittäisiä opiskelijoita haastatteluun. Tavoitimme opiskelijat opiskelijoiden yleisissä tiloissa ja haastattelut suoritimme vapaana olevassa opetustilassa. Haastattelimme yhteensä kuutta toisen vuosikurssin opiskelijaa kolmen päivän aikana. Koska meitä oli kaksi haastattelijaa, kysyimme aina kysymykset vuorotellen. Haastattelut kestivät keskimäärin 10-15 minuuttia. Informanteista osa oli hakenut luokanopettajaopintoihin jo useamman kerran. Yhdellä opiskelijalla oli taustalla muita opintoja ja kuului nopeuttajaryhmään. Muut haastateltavat etenivät ns. normaalissa opiskeluaikataulussa.

3.6 Aineiston analyysi ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Menetelmän avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja eli kirjalliseen muotoon saatettuja materiaaleja. Näistä esimerkkejä ovat kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut, puheet, keskustelut, dialogit ja raportit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Eskola (2018, 180) pohtii tutkijan suhdetta teoriaan ja hänen mukaansa voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta tai teorialähtöisestä tutkimuksesta. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teorialähtöisessä analyysissä puolestaan nojataan johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun eli tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97.) Meidän tutkielmamme analyysia parhaiten palveli kahden edellä mainitun välimaastoon sijoittuva teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa Tuomen sekä Sarajärven (2009, 96) mukaan on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan, mutta teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa

sisällönanalyysissä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevatkin aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit. Päättelyn logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Saatuamme kaikki kuusi haastattelua tehtyä aloitimme litteroimaan aineistoa eli muuntamaan puhetta tekstiksi. Meitä haastatteluissa kiinnostivat erityisesti asiasisällöt, joten litteroimme puheen tekstiksi sanasta sanaan emmekä kuvanneet puhumisen tapaa tai sävyä. (ks. Ruusuvuori 2010, 424) Litteroinnissa pidimme puheen kirjoitusasuun sellaisenaan, ja lisäsimme tarvittaessa välimerkkejä selkeyttääksemme informanttien puheenvuoroja. Litteroimme aineiston puoliksi, eli kumpikin tutkija litteroi kolme haastattelua. Yhteensä meille koostui 24-sivuinen kirjallinen aineisto.

Ennen kuin lähdimme analysoimaan litteroitua aineistoamme, järjestelimme aineiston uudelleen teoriapohjan perusteella rakennetun haastattelurungon mukaan. Tällöin kaikki kuulumisen tunnetta, syvenevää osallistumista ja akateemisia taitoja käsittelevät osiot olivat peräkkäin haastattelu kerrallaan. Analysoimme jokaisen osan erikseen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi lähtökohdiltaan etenee aineistolähtöisen analyysin mukaan eli aineiston ehdoilla. Ero syntyy kuitenkin siinä, miten abstrahoinnissa eli teoreettisten käsitteiden luomisessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 117.) Noudatimme Timo Laineen laatimaa runkoa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisjärjestyksestä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 91-92).

1. Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee vahva päätös
2. a) Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
b) Kaikki muu jää pois tutkimuksesta.
3. Luokittele, teemoita tai tyyppitele aineisto.
4. Kirjoita yhteenveto

3.7 Teemoittaminen

Teemoittaminen on luonteva etenemistapa teemahaastattelun analysoimisessa. Keskeisiä aiheita eli teemoja muodostetaan usein aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta yhdistäviä tai erottavia tekijöitä. Myös jonkin tietyn teorian mukaisesti ohjautuva teemoittaminen on mahdollista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Keskeistä Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) mukaan on se, lähestyykö tutkija aineistoa sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä pakottaa sen tiettyyn sopivaksi katsomaansa ”teoriaan”. Teemoittaminen voi olla luokituksen kaltaista, mutta siinä painotetaan enemmän, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kaiken kaikkiaan kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Analyysivaiheemme alkoi Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) aineistolähtöisen analyysin mallin mukaisesti eli aloitimme haastattelujen lukemisella sekä sisältöön perehtymisellä. Aineistomme oli jo valmiiksi ryhmitelty teemahaastattelurunkomme ansiosta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Koodasimme alleviivaten kaikki maininnat, jotka olivat mielestämme oleellisia pohjateoriamme eli Korhosen kolmen pääpilarin kannalta. Koodauksella pyritään jäsentelemään saatua aineistoa ja meidän tutkielmassamme koodausyksikköinä toimivat pidemmät lauseet sekä pidemmät tekstiosiot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Etsimme lisäksi mainintoja, jotka toistuivat useamman kerran tai joissa oli yhteneväisyyksiä. Kun olimme merkinneet kaikki maininnat, pelkistimme ne yksinkertaisimmiksi lauseiksi ja muodostumme niistä teemoja (ks. liite 4).

4. KUULUMISEN TUNNE

Opiskelijat käsittelivät kuulumisen tunteen teemassa muun muassa opintojen merkitystä itselle ja omia lähtökohtia omille opinnoille. Opiskelijat kertoivat opintojen aloittamiseen liittyvistä tunteista ja ajatuksista. Informantit refleктоivat myös motivoinnin keinoja, ja erilaisia tilanteita, joissa tarvitsivat lisämotivaatiota. Opintojen alussa koettu joukkoon kuuluminen nousi myös esille haastatteluissa.

4.1 *Opintojen merkitys*

Kaikki informantit osoittivat puheessaan opintojen olevan heille itselleen merkittäviä, ja opiskelujen aloittamisen olleen erityisen tärkeää. Opiskelijat tulivat eri lähtökohdista, ja heidän panostuksensa esimerkiksi pääsykokeisiin ja hakuprosessiin vaihtelivat. Osa opiskelijoista oli hakenut useana vuonna kyseisiin opintoihin, jotkut opiskelijoista olivat päässeet ensimmäisellä hakukerralla ja osa opiskelijoista oli hakenut muihin hakukohteisiin aiempina vuosina. Kuitenkin kaikkien haastatteluista kävi ilmi, että opinnot koettiin itselle merkityksellisiksi.

Osalle opiskelijoista juurikin oman alan piiriin pääseminen tuotti erityisen merkityksellisyyden tunteita. Jos oli hakenut opintoihin monta kertaa tai jos pääsi ensimmäiseen hakukohteeseensa, tuntui opintojen aloittaminen erityisen tärkeältä. Myöskin pääsykokeisiin ja hakuprosessiin käytetty vaiva tuotti merkityksellisyyden tunteita. Opiskelijat itse refleктоivat myös opintojen merkityksen ja opintoihin tarttumisen yhteyttä.

Ää tosi tärkeenä kyl - - näin tosi paljon vaivaa siihen et mul loppu työt ja kaikki kun mä aloin lukemaan niin pidin sit ihan kokonaan breikin kun luin siihen vakavaan. Ja se tänne pääseminen oli niinku tosi iso asia ja kyl mä niinku tota tosi kovin odotin ja kun tuntuu sellaselta kutsumusjutult.
H5

Et kyl se oli itelle iso juttu ja mä uskon et se just vaikutti paljon ehkä siihen miten tavallaan tarttu niihin opintoihin, se että oikeesti oli niinku tosi innoissaan

tulevasta.
H1

Tilanteessa, jossa yksi opiskelija oli päässyt opiskelemaan ilman suurempaa vaivannäköä ja omien sanojensa mukaan ”vahingossa”, opintojen aloittaminen herättikin hieman erilaisia tunteita. Opiskelija oli suunnitellut viettävänsä välivuotta, mutta sen sijaan saikin opiskelupaikan ja otti sen vastaan. Tällöin opintojen merkitystä itselle ei korostettu niin vahvasti, ja puheesta tuli esiin hieman epävarmuutta.

Et olin mä ihan sillai innoissani ja kyl se tuntu suht tärkeeltä mutta ehkä vähän oudolta koska ei ollu just mun alkuperäinen plääni nii...
H3

No ehkä siinä oli vähän semmonen, että onks tää sit se ihan oikee ala, et ku on noi kaiki ensikertailaisuushaut sun muut, et onks se sitten niinku paras mahdollinen - -
H3

Opintojen aloituksen kuvailtiin herättäneen innostuksen, ilon, jännittyneisyyden ja myös hermostuneisuuden tunteita. Pääosin tunteet olivat positiivisia, ja myös jännitys koettiin enemminkin positiivisena jännittyneisyytenä, kuin stressaavana jännityksenä. Epävarmuutta ja hermostusta aiheuttivat lähinnä uudet ja vielä tuntemattomat asiat. Myös porukkaan pääseminen ja tulevat opiskelukaverit aiheuttivat jännitystä. Opiskelija, jolla oli jo joitain korkeakouluopintoja takana, ei tuntenut jännitystä alkavista opinnoista, sillä korkeakoulu- tai yliopisto-opinnot eivät olleet uusi asia.

Kyl mä olin tosi innostunu. Tavallaan niinku et myös tottakai epävarma siitä mitäs kaikkee uutta tulee - -
H5

No ensin mä olin tosi tosi innoissani ja sen jälkeen ehkä vähän sellasta - - hermostuneisuutta esimerkiksi siitä, että pääseekö mukaan porukkaan tai mitä jos tää ei ookaan sitä mitä mä oon niinku ajattelen ne on tai tavallaan epävarmuutta siitä et kun kaikkee tuli niin paljon ja yhtäkkiä ja sit ei kuitenkaan ollu mitään selvyyttä mistään.
H6

4.2 Motivaation rakentuminen

Haastatteluissa nousi esiin informanttien erilaiset tavat motivoida itseään tekemään vaativia opintosuorituksia. Osalla motivaatio rakentui sisäisesti, osa

työskenteli opintosuoritusten parissa ikään kuin pakosta ja osa käytti palkitsemista eli ulkoista motivaatiota. Osan opiskelijoista ei tarvinnut motivoida itseään suuresti opintosuoritusten tekemiseen. Erot motivaation rakentumisesta ovat myös osittain yhteydessä omien tavoitteiden asettamiseen.

Opiskelijat motivoivat itseään eri lailla riippuen opinnoista. Maininnoissa muun muassa kasvatustieteiden luentomuotoiset perusopinnot vaativat yleisesti enemmän ponnisteluja kuin esimerkiksi käytännönläheisemmät monialaiset opinnot. Opiskelijat eivät siis aina tukeutuneet samanlaisiin motivointikeinoihin.

Et ehkä nois monialasis sit vähän enemmän niinku löysin sellasta innostusta ja motivaatiota kun pääsi niinkun lähemmäs sitä käytäntöä.

H1

Sisäinen motivaatio yhdistettiin maininnoissa siihen, että opiskelija on yleisesti ollut hyvä koulussa. Voikin olla, että suhtautuminen opintoihin ja myös vaikeisiin opintojaksoihin rakentuu aiempien opintojen avulla. Myöskin maininnat siitä, ettei motivaatiota tarvinnut itse lähteä rakentamaan voivat kertoa sisäisestä motivaatiosta. Tällöin opiskelijan ei ole tarvinnut pohtia ja reflektoida omaa motivaatiotaan.

Et totaet en mä usko et mun on pitäny itteeni ihan älyttömästi motivoida sil taval et se mun motivaatio tulee ehkä silleen sisältäpäin - - Multa se motivaatio on tullu kyl aika vahvasti.

H5

Mää sanoisin, et ei kauheen tietoista [motivaation rakentaminen] ainakaan. Tai meni vaan sitten omalla painollaan ja sillee.

H4

Usean opiskelijan haastattelusta tuli ilmi ”pakon edestä” tekeminen. Syiksi mainittiin muun muassa se, että kun opintoihin on haluttu ja päästy, niin hommat on vain tehtävä. Opiskelijat viittasivat myös muihin ystäviin, jotka eivät olleet päässeet opiskelemaan, joten omasta tekemättömyydestä saatettiin tuntea syyllisyyttä. Haastatteluissa viitattiin myös työelämään, ja tietynlaiseen työmoraaliin, minkä mukaan joskus täytyy tehdä myös asioita, jotka eivät välttämättä ole niin mukavia tai mielenkiintoisia.

Että nyt tää on niinku sun ns. haave, että nyt kerää ittes ja tee vaa. Että se oli niinku ekan vuonna sillai helppoo ja sitten ku monet kaverit ei päässy opiskelemaa, niin sitten oli sillee et no mä nyt pääsin, että ”anna

mennä vaan” tyylillä.
H2

No mä oon ollu työelämässä aiemmin ja toisinaan on vaan pakko tehdä asioita, joita ei myöskään halua tehdä, et sillä asenteella mä oon tehny niitä opintojaki.
H6

Toisinaan opiskelijat palkitsivat itsensä tehdystä opintosuorituksesta, esimerkiksi pullalla ja kahvilla. Vaikeat ja motivaatiota vaativat tehtävät saatettiin myös suorittaa ensin pois alta, jonka jälkeen palkinnoksi sai tehdä jotain mielenkiintoisempaa. Kuitenkin palkitsemista motivaation rakentajana ei mainittu opiskelijoiden ainoana motivaation rakentamisen keinona, vaan ehkä lisäyksenä johonkin muuhun motivaatiomainintaan.

Sellaset jutut pitää vaa sitte tehdä ja voi olla et mä oon palkinnu sit sillä, et pääsen tekee jotain kivaa sen jälkeen, kun mä oon tehny sen jonku ikävän jutun.
H6

Mut ehkä joku kahvi tai pulla tai joku tämmönen, et pääsee vapaalle sit ku on tehny.
H3

Myöskin opiskelijan asettamat tavoitteet tai odotukset opintojaksojen arvosanan suhteen vaikuttivat opintojen suorittamiseen ja motivaation rakentumiseen. Täydellisyyteen pyrkiminen koettiin opiskelijoiden haastatteluissa sekä hyväksi, että huonoksi ominaisuudeksi. Toisten opiskelijoiden haastatteluissa tuli ilmi asenne siitä, että on vain tarpeen päästä joistain opintojaksoista läpi, eikä ottaa niin suurta stressiä opintojakson arvosanasta. Lisäksi opiskelijat mainitsivat, että opintojen tavoitteellinen tekeminen vaati aikataulutusta ja järjestelyä. Joidenkin opiskelijoiden haastatteluista tulikin ilmi, ettei kaikkii opintojaksoihin suhtauduta yhtä tavoitteellisesti kuin toisiin.

Mut kyl aina jos on asia joka kiinnostaa niin mä laitan siihen ihan sata pinnaa, joka on sit kans myös niinku myös huono puoli välillä kun on vähän semmonen tarve siihen kontrolliin ja et sellai asiat tehään tosi hyvin et sais niit hyvii numeroita.
H5

Tai mun mielestä jotku muut ehkä otti liikaa stressiä, et mää oon ehkä semmonen ihminen et mää en hirveesti niinkun mieti, että nyt pitää täydellisesti ja näin että mulle riitti periaatteessa et se menee läpi.
H3

4.3 Joukkoon kuuluminen

Joukkoon kuuluminen on ilmiönä hyvin henkilökohtainen ja se voi koostua opiskelijakohtaisesti hyvinkin erilaisista elementeistä. Kuitenkin haastatelluissamme kaikki opiskelijat tunsivat kuuluvansa joukkoon ja löytäneensä oman porukan ja kaverit nopeasti. Joissain tilanteissa opiskelijat kokivat haasteita ryhmäytymisen suhteen. Kuitenkin opiskelijat mainitsivat monia yhteisiä elementtejä, joiden perusteella ryhmäytyminen ja omien kavereiden löytäminen muodostui. Näitä olivat esimerkiksi kaikkien yhteinen elämäntilanne, uudet asiat ja vertaistuen tarve.

Opiskelijat mainitsivat vertaistensa olleen samantyyllisiä keskenään; mukavia ja sosiaalisia. Kanssaopiskelijoista puhuttiin aina positiiviseen sävyyn, ja jos ryhmäytymisen kanssa koettiin olevan haasteita, ei niissäkään tilanteissa puhuttu vertaisista negatiivisesti. Opiskelijat viittasivat haastatteluissa pääosin aina omiin vuosikurssilaisiinsa, vaikka kysymyksessä mainittiin myös ”muut opiskelijat”. Esimerkiksi mainintoja tutoreista tai vanhemmista vuosikursseista oli vaan siinä yhteydessä, jos haluttiin korostaa sitä, että ryhmäytymistä tapahtui lähinnä oman vuosikurssin sisällä.

Joo oli kyl tosi samantyyllisii ihmisii ja heti niinku löys ns. oman porukan ja...tai sillon alushan ainakin tuntu et tääl on nyt niinku samantyyllisii ihmisii - -
H2

Kyl, kyl mä koin et mä niinku sain tavallaan sosiaalisestikkin niinkun sen mitä oon tarvinnu täällä.
H4

Ryhmäytymisen haasteita koettiin esimerkiksi tilanteessa, jossa opintoihin oli päädytty hieman erilaisista lähtökohdista. Yhden opiskelijan tuntiessa epävarmuutta alanvalinnasta, tuli vastaan samaistumisen haasteita, jotka voivat vaikuttaa myös kuulumisen tunteeseen. Myöskin eroavaisuudet opiskelijoiden arvomaailmoissa tai motivaation rakentumisessa, saattoivat tuottaa haasteita.

- - toiset oli niinku tosi innoissaan ja niinku tää on se unelmaammatti ja ”mä oon hakenu niin monta kertaa” ja ”mää luin vakavaan niinku niin vakavissani” ja tälle. Sitku ite ei osannu siihen samaistuu ja sitku oli vähän sillee noo mä ny tässä heilun ja luin sillee vähän - - Nii et siinä ei sit voinu ehkä sillee samaistuu, mut oli kyl mukavii ihmisii et...
H3

Toisena haasteena mainittiin ryhmän suuruus ja oma vetäytyminen tällaisissa tilanteissa. Vaikkei sosiaalisissa tilanteissa vetäytymistä koettu osaksi omaa persoonaa tai luonnetta, suuret ihmismäärät ja asetelma olivat sosiaalisesti väsyttäviä. Varsinkin suurissa ensimmäisen vuoden tapahtumissa voi olla parhaimmillaan kahdeksankymmentä uutta opiskelijaa, joten oman äänen kuuluksi saaminen tai muihin ihmisiin tutustuminen saattavat tuntua vaikealta tässä asetelmassa. Tässäkään tilanteessa vikaa ei koettu olevan itsessä tai toisissa opiskelijoissa, vaan ainoastaan tilanteissa.

Kyllä joo tunsin [kuuluvansa joukkoon], mutta samaan aikaan tuntu että ei kuulu et kun - - on niin iso ryhmä mitä silloin ekana vuonna on alussa, niin tuntu jotenki et on sit tosi hiljanen ja tavallaan poisvetäytyvä mikä ei normaalisti kuulu omaan olemukseen. Et tavallaan ehkä kyse ei ollu siitä et ne - - muut opiskelijat olis ollu mitenkään inhottavia tai hankalia vaan enemmänkin vaan se asetelma siinä, et oli liikaa ihmisiä koko aika joka paikassa, oli aika väsyttävää, ja ehkä sen takia tuntu siltä ettei kuulunu porukkaan.

H6

Opiskelijoiden kertomuksissa ei tullut esille yksinäisyyden tai ulkopuolelle jäämisen kokemuksia. Kaikki opiskelijat kertoivat kaveriporukan tai ystävien löytyvän vaivattomasti ja suhteellisen nopeasti. Useamman haastattelun aikana tuli ilmi, ettei opiskelijoiden tarvinnut koskaan pelätä jäävänsä yksin ja aina löytyi joku kenen kanssa voi mennä esimerkiksi syömään tai istumaan luennolle.

- - ei sitä niinku missään vaiheessa tarvinnu miettii, että niinku kuulunko mä tänne tai joudunko mä olla yksin - - niinku se oli ehkä pienin murheen aihe.

H1

Et aina on ollu semmonen et jos mä näen jonkun vuosikurssilaisen nii voi mennä juttelee tai syömään sen kaa - -

H3

5. SYVENEVÄ OSALLISTUMINEN

Syvenevään osallistumiseen liittyen opiskelijat kertoivat omia kokemuksiaan ryhmien muodostumisesta sekä käytännön opinnoista. Syvenevä osallistuminen teemana ja Korhosen mallin pääpilarina kattaa ainoastaan opintoja edistäviin tapahtumiin osallistumisen. Kuitenkin koemme tärkeiksi myös maininnat, joissa puhutaan ryhmistä, jotka ovat muodostuneet esimerkiksi ainejärjestön tapahtumissa, vaikka näiden mainintojen voisi tulkita kuuluvan myös kuulumisen tunteen teemaan.

4.4 Ryhmien muodostuminen

Ryhmien muodostumiseen vaikuttavat monet eri asiat, ja ryhmään pääseminen voikin tuottaa jopa paineita opiskelijalle opintoja aloittaessa. Haastattelussa kysimme informanteilta, minkälaisia ryhmiä ensimmäisen vuoden aikana syntyi, ja missä he tutustuivat muihin opiskelijoihin. Haastatteluissa ryhmien muodostumiseen informantit antoivat monia eri syitä. Lähes kaikki kertoivat vapaa-ajan tapahtumien vaikuttavan ryhmien syntymiseen. Erityistä mainintaa saivat erilaiset opiskelijatapahtumat, jotka tapahtuvat koulun ulkopuolella. Tällaisia ovat esimerkiksi ainejärjestön järjestämät tapahtumat, kuten ensimmäisen vuoden opiskelijoille tarkoitetut kastajaiset tai orientoitumisviikon pääpäiväpiknik.

- - mä lasken ne ehkä vapaa-ajan tapahtumiks sellaset niinku erilaiset opiskelijatapahtumat nii kylhän ne tosi paljon muokkaa sitä että kenen kanssa sinne meet ja kenen kanssa sä satut olemaan ja kenen kans sä niinku saat muodostettuu keskusteluu ja näin pois päin. Et varmasti se ohjaa sitä ryhmäytymistä pitkälti että vaik toki niinku tunneilla ja luennoillaki nii sitä tapahtuu sitä ryhmäytymistä, mut kyl mä silti koen että se ehkä viel vahvemmin tapahtuu siellä sit siellä ikään kuin koulun ulkopuolella.

H1

Lähes jokaisessa haastattelussa tuli hyvin ilmi HOPS-ryhmien (henkilökohtainen opetussuunnitelma) vahva vaikutus ryhmien muodostumiseen.

Luokanopettajaopintoihin sisältyvät perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, jotka käydään läpi yhdessä oman HOPS-ryhmän kanssa. Opiskelijat mainitsivat, kuinka tiiviisti ryhmän kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja kuinka oma HOPS-ryhmä saattoi toisaalta auttaa ryhmäytymisessä, jos ei ensimmäisten viikkojen aikana ollut vielä päässyt sisälle johonkin ryhmään.

No, HOPS-ryhmäthän vaikuttaa meillä ihan älyttömästi et se että niitten hopsin sisällä olevien henkilöiden kaa sit lähtee lähentymään ja oikeestaan tuntuu et ei tääl nää oikeen muita hopseja.

H5

Et aika tiiviisti sitte niinku sen tietyn ryhmän kans just kierrettiin niitä kursseja et sitä kautta ehkä just tutustunu sitte muihinki.

H1

Ryhmäytyminen alkoi vuosikurssin sisällä muutaman informantin mukaan jo hyvin aikaisessa vaiheessa ja ryhmien muodostumisen mainittiin alkaneen jo ennen varinaista koulun alkua. Yhteydenottoja tapahtui esimerkiksi WhatsAppin välityksellä jo kesällä eli ennen orientaatioviikkoja sekä varsinaisten HOPS-ryhmien muodostamista. Opiskelijat kertoivat, kuinka ryhmät saattoivat muodostua myös täysin sattumanvaraisesti. Ryhmiä muodostui sattumalta esimerkiksi opiskelijatapahtumien yhteydessä ennalta määrätyissä kilpailujoukkueissa tai muiden erilaisten tapaamisten kautta.

Mut osa tuntuu taas että aika oikeestaan satunnaisesti, jos miettiä vaikka ehkä tota ihan lähintä kaveripiiriä niin - - ne ei oo oikeestaan mun HOPS-ryhmästä - - Jotenkin ihan sattumoiden kautta sitten sit tullu yhteen. Esimerkiksi vaikka et on ollu samassa kastajais-ryhmässä.- - Me ei itse päätetty niitä kastajaisryhmiä, vaan oikeesti ihan niinku sattumalta on ollut jonkun ihmisen kanssa samassa ryhmässä ja sit on tutustunu sitä kautta.

H4

No totaaa siis muodostu heti ja siis ihan randomilla. Sattumanvaraisesti tyylillä, että et joku oli menny jonkun luokse alottelemaan ja sitten oltiin otettu jotain ryhmäkuvii nii sit sen perusteella tehtiin whatsapp-ryhmä ketä siel oli. Eliikkä täysin sattumanvaraisesti.

H2

Kaikki haastateltavat opiskelijat osallistuivat erilaisiin tapahtumiin opintojen alussa varsinkin oman ainejärjestön sisällä. Informantit kertoivat tapahtumien vaikuttavan myös erilaisten ryhmien muodostumiseen. Vaikka tapahtumiin osallistuminen koettiin pääasiassa mukavana ja virkistävänä, osa

haastateltavista koki osallistumisen myös eräänlaisena velvollisuutena tai jopa pakkona.

No fuksisyksynä en nyt aivan kaikkeen, mutta suurimpaan osaan jutuista, et oikeestaan ainaki kaikki oman ainejärjestön tai ei kaikki mut suurimman osan ainejärjestön jutuista ja tuutorien järjestämistä jutuista.

H6

Toki loppua kohti alko myös vähän väsyttää koska niitä on aika paljon niitä tapahtumia, mut mun mielestä se on vaan hyvä jotta tutustuu ihmisiin.

H6

No mä luulen et ensimmäisenä vuonna kaikilla [oli] ehkä sellain, että joka paikkaan on pakko mennä tyyppinen asenne, et kaikki kissanristiäiset käydä läpi.

H1

Kaksi haastateltavista mainitsi tarrautumisen muihin opiskelijoihin sekä ryhmiin liittyvän aluksi ryhmien muodostumiseen sekä tuen hakemiseen. Opiskelijat ovat saattaneet tuntea tarvetta kiinnittyä johonkin ryhmään jopa väkisin, jotta ei jäisi yksin. Informantit mainitsivatkin, että myöhemmin monet ryhmät muotoutuivat uudelleen ja opiskelijat alkoivat viettää aikaa niiden ihmisten kanssa, joiden seurassa haluaakin oikeasti olla.

Must tuntuu että ihan opintojen alussa tuli hirveen tiiviitä klikkejä jotka vaan niinku tarras vähän niinkun väkisin toisiinsa kiinni. Sitten jossain kohtaa ne alko hajoilee, oli ehkä vähän myös sellasta pikkusen jotain draamaa, koska niinku ihmiset sit meni vähän toisista klikeistä toiseen klikkiin - - ja ihmiset on alkanu olee niitten ihmisten kaa keitten kaa he oikeesti niinku halua olla ja vähemmän niitten kaa joitten kaa ne on vaa aluks jostain syystä ajautunu samaan porukkaan.

H6

- - jos joku tehtävä tuntui vaikeelta nii sit pysty kysyy sitä muilta tai sit jos oli tosi pihalla - - et tavallaan must tuntu et kaikki tarrautu ainaki johonki henkilöihin sillee että kenestä sais niinku tukee et ei tarvi esim syyä yksin tai istuu tunneilla yksin tai tämmöstä että. Jotenki musta tuntuu et tosi moni ryhmä muotoutunut uudelleen et aluks vaan halus tarrautua et saa vähän jotain tarttumapintaa niinku.

H5

4.5 Kokemukset käytännön opinnoista

Opiskelijat kertoivat haastatteluissa kokemuksiaan omista opinnoista, erilaisista opintojaksojen rakenteista ja suoritustavoista. Osalle informanteista luokanopettajaopinnoissa erityisesti pientyhmätunnit sekä konkreettinen tekeminen monialaisten opintojen tunneilla on ollut kaikista mielekkäintä.

Lähiopetuksen tuoma anti oli myös pienryhmätunneilla yhdessä tekeminen. Kaukaisemmaksi informantit kokivat puolestaan verkko-opetuksen sekä massaluennot. Vaikka osa haastateltavista mainitsikin massaluentojen tuntuvan kaukaisemmilta kuin oman HOPS-ryhmän kanssa työskentelyn, osa informanteista oli silti sitä mieltä, että luokanopettajaopinnoissa on hyvä balanssi teorian sekä käytännön välillä.

No parasta oli nää niinku läsnäolotunnit, pienryhmätunnit, missä on ollu niinku konkreettisia tota ni tunteja ja tehtäviä, mitä lasten kans voitais tehdä ja tämmöstä. Että et ehkä sitten kaukaisemmilta on tuntunut ne semmoset nettikurssit ja muut.
H2

No mää oon tykännyt siitä et on - - jotenkin tuntuu et aika laajasti tommosta just käytännön tekemistä ja sit kuitenkin tommosia ihan kunnon akateemisia sisältöjä kanssa.
H4

Opiskelijat kokivat myös, että luokanopettajaopinnoissa olisi myös jonkin verran kehitettävää. Eniten kaivattiin opintoihin lisää pedagogiikkaa sekä opetusmenetelmiä. Informantit mainitsivat tekevänsä esimerkiksi monialaisissa opinnoissa paljon itse siihen nähden, kuinka heidän pitäisi saada perusteita taidon opettamiseen. Opintoihin toivottiin myös lisää valinnanvapautta strukturoituun opintorakenteeseen. Vaikka pienryhmätyöskentely koettiin pääosin positiivisena, haastatteluissa tuli esille, että yhden HOPS-ryhmän kanssa työskentely rajoittaa muuta opintojen aikana tapahtuvaa kanssakäyntiä.

- - No ehkä jotkut liikunnan tunnit kans. Sillee et ne tuntu sillee et me ei saatu niin paljoo sitä et miten niit opetetaan. Vaan enemmänkin et sitä vaan tehdään. - - mää kaipaisin enemmän sitä opettamiseen ohjaamista ku sitä et itse suunnitellaan ja tehdään.
H3

On, siis mun mielestä pitäis enemmän tuoda niinku sellasta, miten sen nyt sanois, vähän niinku pedagogista puolta ja - - kasvattamista ja sitä niinkun ryhmänhallintaa ja sitä et miten sit toimit erilaisissa tilanteissa siihen nähden kuinka paljon sitä esiintyy, nii meille annetaan aika vähän eväitä.
H1

Ja sit sellasta mitä vois ehkä muuttaa on tavallaan se että kun me ollaan vaan se yhen ryhmän kaa et antaa vähän niinku vapautta siinä et tavallaan meillä on tavallaan tosi silleen strukturoidut meidän opinnot et ne menee tosi silleen. Tavallaan ehkä vähän sellasta vapautta ehkä itellekin vähän valita sillee.
H5

Kaikista informanttien kertomuksista kuitenkin kävi ilmi, että koulukontekstissa opetukseen ja omien opintojen etenemiseen liittyviin tilanteisiin osallistutaan aktiivisesti. Ensimmäisten vuosien opinnot koostuvatkin pääosin läsnäolopakollisesta pienryhmäopetuksesta ja luento-opetuksesta. Ainoastaan kasvatustieteiden perusopinnot olivat joko luento-opetuksena tai verkko-opintoina. Näitä kyseisiä opintoja kohtaan tulikin mainintoja opintojen haastavuudesta tai lisämotivaation tarpeesta. Kuitenkin lähiopetusta kohtaan esitetyt maininnat olivat pääosin positiivisia, jos ei oteta huomioon sisällöllistä kritiikkiä.

No mun mielestä parasta on ollu yhdessä tekeminen. Se että meillä on paljon sellasia juttuja missä päästään tekemään porukalla tai päästään tekemään yhdessä et kun meillä on täällä mun mielestä yhteistyökykyistä porukkaa
H6

6. AKATEEMISTEN OPISKELUTAITOJEN HALLINTA

Akateemisten opiskelutaitojen hallintaan liittyvät haastattelukysymykset tuntuivat olevan haastateltaville kaikista haastavimpia. Huomasimme tämän jo testihaastatteluista pitäessämme, joiden jälkeen siirsimme teeman patteristoon viimeiseksi. Opiskelijat tuottivat haastatteluissaan listauksia erilaisia käyttämistään akateemisista taidoista, mutta me painotimme analyysissämme erityisesti opiskelijoille tärkeitä ja haastavia akateemisia taitoja sekä opiskelijoiden itsereflektiota.

4.6 Uudet ja tärkeät akateemiset taidot

Opiskelijat ilmaisivat haastatteluissaan tärkeimpinä taitoina oman ajankäytön suunnittelua ja opintosuoritusten ja oman energian priorisointia. Lähes kaikissa haastatteluissa tuli esille ajankäytön suunnittelun tärkeys, joko oman itsenäisen opiskelun suunnittelun, oman kalenterin ylläpidon tai deadlinejen suhteen. Opiskelijoille oli uutta yliopisto-opiskelun vapaamuotoisuus verrattuna aikaisempiin opintoihin, ja se vaati orientoitumista ja harjoittelua. Yksi opiskelija, joka oli opiskellut aikaisemminkin korkeakoulussa, joutui harjoittelemaan taas opiskelun aikatauluttamista siitä näkökulmasta, että opintosuoritusten järjestystä tai aikatauluja ei pysty juurikaan suunnittelemaan itse.

Kolmessa haastattelussa nousi ilmi myöskin opintojen priorisointi ja itselle olennaisten asioiden erottaminen opintomassasta. Myöskin jo motivaation rakentumisessa tai itselle annetuissa tavoitteista osalla opiskelijoista nousi esille ajatus siitä, että riittää kun vaan pääsee läpi. Opiskelijat tunnistivat, ettei oma energia riitä siihen, että jokaiseen opintojaksoon voisi panostaa ”täysillä”. Itsensä loppuun polttaminen nostettiin myös esille yhden opiskelijan haastattelussa seurauksena siitä, ettei omaa energiaa osata priorisoida oikein.

- - oppii erottamaan niinkun olennaisen epäolennaisesta, et oppii panostamaan, oppii ehkä tunnistamaan ne mihin pitää enemmän panostaa ja mihin halua panostaa siit mitä on ehkä vähemmän tärkeitä, koska kaikkeen ei voi ihan täysil laittaa energiaa.

H1

Joo, noo todella paljon aikatauluttamista, aikatauluttamisen taitoo ja sitten tietyllä tavalla myös priorisointia, että mihin panostaa täysillä ja mitä tekee vasemmalla kädellä ja sitten ihan siis fyysistä, niinku kirjoittamisen taito.

H2

Että sillee oli ikään kuin positiivista että ei tarvi ihan tähdätä kaikist korkeimpaan.

H3

Opiskelijat mainitsivat myös erinäisiä muita akateemisia opiskeluntaitoja, jotka tuntuivat itselle vierailta. Opintopäiväkirjat, tieteellinen kirjoittaminen, viitteiden merkitseminen ja esimerkiksi oikeanlainen tenttivastaus aiheuttivat päänvaivaa ensimmäisenä vuonna. Kuitenkin opiskelijat kokivat, että tekemällä oppii, eikä tietyn taidon vaikeus osoittautunut kenellekään informanteista kynnyskysymykseksi opintojen etenemisessä. Myöskin jotkin jo aiemmissa opinnoissa esille tulleet työmenetelmät saivat uusia ulottuvuuksia korkeakoulukontekstissa. Näistä opiskelijat mainitsivat useassa haastattelussa esimerkiksi ryhmätyötaidot.

- - niinku ryhmätöitä on tehty jotenki ihan uudella tavalla täällä et vaik niit toki on ollu aikasemmin tai on tottunu niinku aikasemminki tekemään mut niitten merkitys ehkä korostu niinku vielä enemmän nytte yliopistos.

H1

Niin no nosiis ryhmätyötaitojahan on pitäny kehittää ihan älyttömästi, kun on ollu aina tosi sillee, kaipaa tosi paljon kontrollii silleen et mä saan pidetty kaikki langat käsissäni, nii ehkä semmost niinku muiden kanssa isoin esimerkiks projektien jakaminen. Se on ollu mulle oma haasteeni ehottomasti.

H5

4.7 Luokanopettajaopiskelijoita kohtaan asetetut odotukset

Opiskelijat mainitsivat haastatteluissa erilaisia yliopisto-opiskelijoita, ja erityisesti luokanopettajaopiskelijoita, kohtaan esitettyjä odotuksia. Osa odotuksista liittyivät akateemisten taitojen osaamiseen, esimerkiksi tieteelliseen kirjoittamiseen ja jäsentelyyn sekä akateemisen ajattelun hyvään lähtötasoon. Taidoissa mainittiin myös erityisesti luokanopettajaopiskelijoilta oletettuja opetettavien ainesisältöjen valmiita taitoja. Yksi opiskelija mainitsi, että joidenkin

monialaisten opintojen kohdalla odotettiin, että opiskelijalla olisi koko peruskoulun oppimäärä täydellisesti hallussa.

No mun mielestä se että jonkunäköistä rytmitajua ja musiikillista osaamista ainakin, et sitä on ainakin jollain tasolla. Käsitöissä aika paljonkin oletetaan että osaat tehdä käsillä jo valmiina.

H6

Luokanopettajaopiskelijoita kohtaan asetettuina odotuksina koettiin myös erilaisia luonteenpiirteitä. Opiskelijat mainitsivat haastatteluissa, että opettajaopiskelijoiden oletetaan olevan reippaita, aktiivisia, sosiaalisia, iloisia, ja yhteistyökykyisiä. Luokanopettajaopiskelijoiden oletettiin ottavan myös kantaa ajankohtaisiin asioihin ja osallistuvan aktiivisesti tilanteeseen kuin tilanteeseen. Voi olla, että tällaiset odotukset ja opiskelijoiden sekä henkilökunnan sisäiset oletukset juontavat juurensa opettajia kohtaan esitetyistä stereotyyppioista.

No ehkä odotetaan semmost jonkinlaista sosiaalisuutta tai tosi ehkä tietyl taval avoimuutta ja varsinkin semmost niinku heittäytymiskyky et just lähtisin joihinkin leikkeihin mukaan ja kaikkeen tommoseen.

H3

Myöskin opinnoista puuttuvat osa-alueet kääntyivät yhden opiskelijan haastattelussa niin, että niitä taitoja, joita ei tutkintorakenteessa opetettu erikseen oletettiin löytyvän opiskelijalta jo ikään kuin valmiina. Opiskelijan mainitsemat ryhmänhallintataidot yhdistettiin omalla persoonalla opettamiseen.

No ehkä tietyllä tavalla niinku oletetaan, että on jo...jo esimerkiks niinku ryhmänhallintataidot vaikka valmiina. Et ei oo just ollu mitään kursseja sitten...niinku siihen et se oletetaan et se ois jotenkin niinku persoonassa.

H2

4.8 Mistä opiskelijat saivat apua

Haastatteluissa ei käynyt ilmi, että kukaan informanteista olisi kysynyt apua epäselvissä asioissa opintojaksojen vastuopettajilta tai muulta yliopiston henkilökunnalta. Orientoivista opinnoista apua sai jonkun verran, mutta niissäkin opiskelijat tunsivat epävarmuutta. Myöskään tuutoreilta saatua apua opiskelun taitojen suhteen ei mainittu kertaakaan. Vaikeisiin yksittäisiin asioihin apua saatettiin etsiä netistä, esimerkiksi lähdeviitteiden suhteen.

Eniten opiskelijat mainitsivat saavansa apua vertaisilta. Apua saattoi saada yksittäisissä asioissa tai yleisesti opinnoista keskustelemalla. Opiskelijat kokivat, että lopulta vertaistuen avulla vaikeisiinkin asioihin saatiin ratkaisu. Joko niin että asiaa pohdittiin yhdessä tai joku opiskelija vertaisryhmässä tiesi miten asian kanssa tulisi toimia. Välillä pelkästään opinnoista keskustelu lounaalla tai yhteisissä ryhmissä riitti opiskelijoille vertaistueksi. Myöskin perheeltä saatettiin pyytää apua vaikeissa tilanteissa.

- - ku toiset on vaik opiskellu jo yliopistossa niin sitku ne tietää enemmän niin ne voi ihan konkreettisesti näyttää, miten joku juttu tehdään. Et ihan sillee kaikil tavoil.

H3

Tai no, no itseasiassa jopa ihan se, että kun vaan juttelee jostain opiskeluasioista ihan jossain lounaalla tai whatsapp-ryhmässä - - Nii et vaikka se ei olis semmosta varsinaista tukea niin kyl kuitenkin jotenkin siin jollain lailla tukee siin taustalla sit sitä niinku kaikkee tekemistä tääl.

H4

Pääosin opiskelijat luottivat omiin taitoihinsa ja kyvykkyyteensä opintojen aloittamisen epävarmuuksista huolimatta. Epävarmuuksien koskettaessa akateemisia taitoja, opiskelijat huomasivat taitojensa karttuvan tehdessä. Myös aiemmat opiskelut ja kokemus itsestä hyvänä opiskelijana auttoivat opiskelijoiden kohdatessa vaikeuksia. Opiskelijat pohtivat omaa pystyvyyttään suhteessa aiempiin opintoihin, omaan itsevarmuuteensa sekä opiskelujen merkitykseen itselle, eikä kenenkään informantin haastattelusta käynyt ilmi, että opintosuoritusten tekeminen olisi aiheuttanut epätoivoa tai ahdistusta tai että omien epävarmuuksien kanssa olisi jäänyt yksin.

4.8 Kutsumusammatti ja opettajaidentiteetti

Muutamassa haastattelussa nousi esiin opiskelijan reflektio omasta suhteestaan saatuun opiskelupaikkaan unelma-ammattina. Opettajuutta onkin usein tituleerattu kutsumusammattiksi, johon liittyykin myös opettajan vahva itsetuntemus ja ammattitaito.

Että nyt tää on niinku siun ns. haave, että nyt kerää ittes ja tee vaa.

H2

Opettajaopiskelua verrattiin myös muihin opintoihin sen suhteen, että varsinkin luokanopettajan tutkinto-ohjelma johtaa ammattiin. Muut korkeakoulututkinnot saattavat tarjota erilaisia polkuja ja mahdollisuuksia työelämään, mutta valmis työpolku suoraan luokanopettajaopinnoista opettajaksi tuntui myöskin tutkinnon erityispiirteeltä.

No mulla ehkä tääl tavallaan tai näis opinnoissa on ehkä vähän eri mielellä ku aikaisemmin, koska - - täst tulee selkeesti joku ammatti, joku pätevyys ja mul on tavallaan se kirkkaana mielessä siihen tähdätä.

H4

Oman opettajaidentiteetin pohtiminen mainittiin yhdessä haastattelussa, jossa opiskelija kertoo identifioivansa itsensä opettajaopiskelijaksi ja että opettajaidentiteettiä käsiteltiin jo heti opintojen alussa. Opiskelijan oma kuulumisen tunne ja opettajaidentiteetti koostuivat omasta itsetuntemuksesta ja koetusta soveltuvuudesta alalle, eikä oman opettajaidentiteetin reflektointia tunnettu itselle vaikeaksi.

No tavallaan ehkä seki et ruvettiin heti aluks jo puhuu siitä opettajaidentiteetistä, nii kylhän mä niinku tavallaan identifioin itseni jo niinku selkeesti tosi paljon niinku opettajaopiskelijaksi ja se että tiedän sen verran mitä multa vaaditaan ja tiedän soveltuvani kuitenkin ainakin omasta mielestäni tälle alalle.

H5

Kuitenkin opiskelija mainitsi, että muita opiskelijoita tuntui ahdistavan oman opettajaidentiteetin reflektointi. Oman opettajuuden, pätevyyden ja kompetenssin pohtiminen tunnettiin opiskelijan mukaan haastavaksi. Myöskin opiskelijan mukaan tällaista itsetuntemusta ja oman opettajuuden reflektointia odotettiin opiskelijoilta jo heti opintojen alussa.

Mut sit tavallaan musta tuntuu et muita ehkä viel enemmän ahdisti se, että, et ku he miettii et ei he tiedä niinku tavallaan et millasia he olisivat opettajina tai et onk he edes opettaja-ainesta. Must tuntuu et se oli tosi monelle semmonen miten täst ei oikeen keskustella että sitä ehkä odotettiin, et tietäs.

H5

7. LOPUKSI

Haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelijat osallistuivat säännöllisesti opintoihin ja omaa tutkintoaan edistäviin tapahtumiin. Tämän lisäksi kaikki informantit reflektoivat ja pohtivat omien opintojensa merkityksellisyyttä ja tunsivat yhteenkuuluvuutta vertaisryhmissä. Yhdenkään opiskelijan haastattelusta ei käynyt ilmi, että opiskelija olisi kokenut yksinäisyyttä, ahdistusta tai ajatuksia opintojen keskeyttämisestä. Tämän lisäksi opiskelijat osasivat mainita itselleen tärkeitä akateemisia taitoja, ja keinoja, joilla nämä taidot ovat kehittyneet opinnoissa. Epävarmuutta aiheuttivat uudet akateemiset taidot ja yliopiston käytännöt, oma alanvalinta ja ryhmäytymisen paine.

Aineiston valossa näyttääkin siltä, että ainakin haastateltaville, luokanopettajaopinnot tarjoavat hyvät puitteet, joiden avulla rakentaa opintoihin kiinnittymistä. Tiivis yhteishenki, työskentely pienryhmissä sekä yhteisölliset työskentelytavat kiinnittävät opiskelijat vertaisryhmiin. Myöskin pakollisista opintojaksoista koostuvat opinnot pitävät opiskelijat kiinni yliopiston opiskelurytmissä ja oman tutkintonsa eteen työskentelyssä. Tiivis yhteistyö vertaisten kanssa ja heiltä saatu tuki auttavat myös vaikeissa tai vieraissa asioissa.

Haastatteluissa tuli ilmi myös mahdollisia luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen kompastuskiviä. Akateemisten taitojen uutuus ja vähäinen ohjaus tuntui jokaisesta ensimmäiset opintonsa aloittavasta opiskelijasta vaikeilta. Myöskin opiskelijoita kohtaan esitetyt odotukset uusien tekstilajien hallinnan suhteen aiheuttivat opiskelijoissa epävarmuutta. Näissäkin tilanteissa opiskelijat saivat apua vertaisilta tai lähipiiriltä, mutta vuorovaikutusta tuutorien tai henkilökunnan kanssa ei mainittu haastatteluissa.

Toisena kompastuskivenä on opiskelijoiden kokema ryhmäytymisen paine. Useissa haastatteluissa tuli esiin "tarrautuminen" opiskelijoiden keinoina päästä mukaan ryhmiin. Kyseinen vuosikurssi oli tutustunut jo ennen opintojen alkua keskusteluryhmissä, ja voikin olla, että aikainen tutustuminen on aiheuttanut

paineita myös nopeaan ryhmäytymiseen opintojen alkaessa. Tapahtumien ja uusien asioiden paljous tuntuivat opiskelijoilta välillä väsyttävältä, ja ylivoimaiselta. Opiskelijat mainitsivat myös osallistuvansa kaikkiin tapahtumiin ja ”kissanristiäisiin”, ja välillä se tuntuikin paljolta.

Kolmantena haasteena mainittiin oman opettajaidentiteetin ja opettajuuden aikainen tutkiminen ja perusteleminen. Kuitenkin haastateltava joka aiheesta kertoi, ei itse kokenut tämän suhteen haasteita, vaan kertoi muiden opiskelijoiden tuntemuksia. Informantin mukaan aikainen opettajaidentiteetin reflektointi aiheuttikin vertaisissa ahdistusta.

Luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä voitaisiin parantaa ennestään, vaikka opintojen rakenteelliset puitteet mahdollistavat kiinnittymisen muodostumisen. Opiskelijoiden kynnystä olla vuorovaikutuksessa yliopiston henkilökunnan, oman HOPS-ryhmän ohjaajan ja opintokoordinaattorin kanssa tulisi madaltaa, sillä ohjauksen käytännöt vaikuttavat myös merkittävästi opintoihin kiinnittymiseen. Opiskelijat tunsivat esimerkiksi tieteellisiin tekstilajeihin orientoivat opinnot kaukaisiksi, joten tiedekunta voisi ehkä osaltaan tutustuttaa uusia opiskelijoita erilaisiin uusiin akateemisiin taitoihin. Myöskin opintojaksojen vastuupettajat voisivat ottaa asian huomioon uusien opiskelijoiden ensimmäisissä opinnoissa.

Aineiston vähäiset maininnat tuutoroinnista tai tuutoreilta saadusta tuesta saivat meidät myös pohtimaan, kuinka ainejärjestön tuutoritoimintaa tai uusien opiskelijoiden orientoimista yliopistomaailmaan voisi parantaa. Opiskelijoiden henkilökohtaiset tuntemukset osallistumisen paineesta sekä vuosikurssikohtaiset ryhmäkemiat voivat koostua useista erilaisista tekijöistä, joten on vaikeaa miettiä ratkaisuja ainoastaan tuutoritoiminnan perusteella. Kuitenkin esimerkiksi tuutorien tarjoama ohjaus opiskelujen ja yliopiston käytännön asioita kohtaan voisi olla konkreettisempaa ja järjestäytyneempää.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, on yksittäisessä tutkimuksessa arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tieteellinen tutkimus ei voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset

uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön avulla. Neuvottelukunnan mukaan yksi keskeinen lähtökohta tutkimuksen tekemiselle on noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja niiden tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.)

Tutkielman luotettavuuden kannalta meidän pitää ottaa huomioon aineistonkeruumuotomme, joka oli teemahaastattelu. Ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeimpiä muistettavia tutkimuseettisiä normeja. Tutkimusetiikan lisäksi tähän velvoittavat kansainväliset sopimukset ja Suomen lait. Yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa anonymiteetin turvaamisen lisäksi tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä tietojen luottamuksellisuuden turvaamista hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattaen. (Kuula 2006, 124.) Tutkielmassamme mukana olleet haastateltavat osallistuivat täysin omasta tahdostaan haastatteluihin. Henkilölain pääperiaatteen mukaan henkilötietojen käsittely eli tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi on sallittua tutkittavien suostumuksella, jonka me myös kaikilta informanteilta pyysimme (ks. Kuula 2006, 129). Varmistimme jokaisessa haastattelussa äänityksen alkaessa informanttien suostumuksen (ks. liite 1). Emme keränneet informanteilta mitään henkilötietoja, jotta anonymiteetti säilyisi. Muutamassa haastattelussa informanttien murre oli hyvin selkeä, mikä olisi helpottanut tunnistettavuutta. Litterointivaiheessa muutimme yksittäisiä sanoja niin, että murre ei tulisi niissä mitenkään esiin ilman, että sanan merkitys muuttui.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) muistuttavat, että luotettavuuden arvioinnissa on hyvä muistaa pohtia aineiston keruuvaihetta. Keräsimme aineistomme teemahaastattelua ja äänitystä hyödyntäen. Informanttien suostumusta kysyttäessä painotimme, että äänitykset tulevat vain tämän tutkielman käyttöön ja ne tullaan poistamaan, kun tutkimusraportti on valmis ja arvioitu. Yhdessä haastattelussa informantin ystävä oli samassa tilassa, kun haastattelu toteutettiin, mutta muuten haastattelutilanteessa oli aina kaksi haastattelijaa ja yksi haastateltava.

Luotettavuutta arvioitaessa on hyvä ottaa huomioon myös aineiston analyysivaihe sekä raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Huomasimme varsinkin analysoidessamme akateemisia opiskelutaitoja, että vastaukset

ajankäytönhallinnasta sekä opintopäiväkirjan kirjoittamisesta toistuivat useamman informantin vastauksessa. Tähän saattoi vaikuttaa antamamme tukipaperi, jossa akateemisten taitojen alla nämä kaksi esimerkkiä olivat mainittuina (ks. liite 3). Saimme akateemisiin opiskelutaitoihin liittyen kuitenkin myös muita mainintoja, joita ei tukipaperissa ollut mainittu.

Koska meitä oli kaksi tämän tutkielman teossa mukana, on hyvä ottaa katsausta myös työnjakoomme, jonka pyrimme pitämään koko ajan tasapuoleisena. Raportointivaiheessa teimme selkeän työjaon niin kuin olimme myös litterointivaiheessa tehneet. Siinä keskittyi erityisesti teoriaosuuden kirjoittamiseen ja Venla puolestaan analyysivaiheen osioon. Analysoimme koko aineiston yhdessä läpi, minkä jälkeen jaoimme vielä kirjoitettavat osiot käsittelykappaleiden suhteen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013, 6) mukaan tutkimuksessa tulisikin soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tuloksia julkaistaessa.

Hirsjärvi ym. (1997, 29) ovat maininneet tutkimukseen liittyviä eettisiä vaatimuksia. Heidän mukaan tutkimustyössä tulisi välttää epärehellisyyttä kaikissa sen osavaiheissa. He mainitsevatkin muutamia periaatteita, jotka olisi otettava huomioon kaikissa tieteellisissä toimissa: toisten tekstiä ei plagioida, toisten tutkijoiden osuutta ei vähätellä, tutkijan ei pidä plagioida itseään, tuloksia ei yleistetä kritiikittömästi ja raportointi ei saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista. Me olemme koko prosessin ajan pyrkineet noudattamaan näitä sekä muita hyvän tieteellisen käytännön periaatteita rehellisellä, avoimella ja toisten tutkijoiden työtä kunnioittavalla raportoinnilla.

8. LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.
- Eskola, Jari. & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari. & Vastamäki, Jaana. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-55.
- Groccia, James. E. 2018. What is Student Engagement? New directions for teaching & learning: Volume 2018, Issue 154. <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.tuni.fi/doi/full/10.1002/tl.20287>. Luettu 15.10.2019.
- Hirsjärvi, Sirkka. & Hurme, Helena. 2008. Teemahaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka., Remes, Pirkko. & Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa. & Heinlahti, Kaisa. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Koppa. Tieteenfilosofiset suuntaukset. Jyväskylän yliopisto. Verkkolähde. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>. Luettu 10.12.2019.
- Korhonen, Vesa. 2012. Towards Inclusive Higher Education? – Outlining a Student-Centred Counselling Framework for Strengthening Student Engagement? Teoksessa Stephanie Stoltz & Philipp Gonon (toim.) Challenges and reforms in vocational education. Bern. Peter Lang AG, 297-318.

- Korhonen, Vesa. 2014. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä, Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä. Tampere: Juvenes print.
- Korhonen, Vesa. 2017. Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa Johanna Annala, Vesa Korhonen & Pirjo Kulju Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere university press, 87-109.
- Kuh, George. 2009. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations.
- Kuula, Arja. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124-140.
- Monikielisen akateemisen viestinnän keskus MOVI. 2019. Akateemiset taidot. Jyväskylän yliopisto. Verkkolähde. <https://movi.jyu.fi/fi/ohjeita/esteeton/akateemiset-taidot>. Luettu 23.10.2019.
- National survey of student engagement. Verkkolähde. <https://nsse.indiana.edu/html/about.cfm>. Luettu 10.10.2019.
- OECD. 2003. Student Engagement at School. A sense of belonging and participation. Verkkolähde. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689885.pdf>. Luettu 10.10.2019.
- Pace, C. Robert. 1984. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire.
- Poutanen, Kaisa., Toom, Auli., Korhonen, Vesa. & Inkinen, Mikko. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa Marita Mäkinen ja muita. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 17-46.
- Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95593/kasvaako_akateeminen_kynnys_liian_korkeaksi_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Raatikainen, Panu. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Reinikainen, Rasmus. 2018. Tietopaketti opintojen keskeyttämisestä. Voimaa opiskeluun –hanke. Verkkolähde. <https://voimaaopiskeluun.diak.fi/wp->

content/uploads/sites/7/2018/11/Voimaa_opiskeluun_Tietopaketti_opintojen_keskeyttämisestä_final.pdf. Luettu 29.11.2019.

Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.

Saaranen-Kauppinen, Anita. & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>. Luettu 1.12.2019.

Tilastokeskus (2019.) Koulutuksen keskeytti 5,1 prosenttia opiskelijoista.

https://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tie_001_fi.html.

Luettu 29.11.2019.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Verkkolähde.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 5.12.2019.

Tuomi, Jouni. & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Willms, Jon D. 2003. Student Engagement at School a Sense of Belonging and Participation Results from PISA.

Orientoituminen

(Luetaan informantille)

Me tutkimme kandissamme luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa opiskelijan kiinnostusta, sitoutumista ja yleistä vaivannäköä opintojansa kohtaan. Me tutkimme Vesa Korhosen rakentamaa mallia. Korhosen mallin mukaan opintoihin kiinnittyminen rakentuu muutamien peruselementtien pariin.

Tässä haastattelussa olemme kiinnostuneet erityisesti kolmesta elementistä, joiden avulla opintoihin kiinnittyminen rakentuu. Nämä kolme elementtiä ovat **akateemiset taidot** eli erilaiset opiskelun taidot, **syvenevä osallistuminen ja kuulumisen tunne**.

Akateemisia taitoja eli opiskelun taitoja ovat kaikki yliopistossa tarvittavat opiskelun taidot opintopäiväkirjan kirjoittamisesta oman ajankäytön suunnitteluun. Myöskin esimerkiksi oman opiskelun seuraaminen, taitojen tunnistaminen ja itsereflektio ovat akateemisia taitoja.

Toinen elementeistä tarkoittaa osallistumista erilaisiin yhteisöihin ja opiskelutilanteisiin. Yliopiston sisäistä osallistumista ovat esimerkiksi lähiopetukseen tai luennoille osallistuminen, ainejärjestön tapahtumat tai muut syntyvät ryhmät. Tällaista osallistumista voi myös tapahtua yliopiston ulkopuolella.

Kolmantena elementtinä on kuulumisen tunne, joka käsittää opintojen merkityksen opiskelijalle itsellensä, itselle asettamansa tavoitteet sekä kuulumisen ja yhteisöllisyyden tunteen erilaisissa ryhmissä.

Tässä kyseisessä haastattelussa haluaisimme, että muistelet ensimmäisen vuoden opintoja ja erityisesti luokanopettajaopintojen aloittamista yliopistossa. Me kysymme keskustelua herätteleviä kysymyksiä, ja näihin ei ole oikeita vastauksia, avoin keskustelu on tervetullutta ja toivottua.

(Äänitys alkaa)

Tämä haastattelu äänitetään ja se tulee vain meidän tutkimuksemme käyttöön. Emme kerää henkilötietoja, ja tutkielmaa tehdessä haastattelut koodataan niin, ettei henkilöllisyydet tule ilmi. Kun tutkielma on valmis, äänitteet poistetaan lopullisesti. Suostutko näihin ehtoihin?

Haastattelukysymykset

Kuinka tärkeänä pidit opintojen aloittamista?

- Miltä opintojen aloittaminen tuntui? Millaisia erilaisia tunteita ja ajatuksia se herätti?
- Mitä opintojen aloittaminen merkitsi sinulle, haitko monta kertaa ja näitkö paljon vaivaa?
- Miten motivoit itseäsi ensimmäisenä vuonna? Oliko opintosuoritusten tekeminen mielestäsi helppoa vai vaatikko se sinulta ponnisteluja?
- Minkälaisia vuosikurssilaiset ja muut opiskelijat olivat? Tunsitko kuuluvasi joukkoon?

Millaisiin yhteisöihin ja tapahtumiin osallistuit ensimmäisenä vuonna?

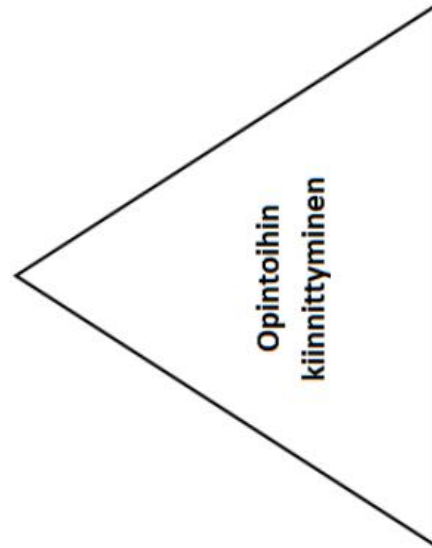
- Minkälaisia ryhmiä muodostui? Miten?
- Missä tai miten tutustuit muihin opiskelijoihin?
- Millaista tukea ja apua sait opiskelijaryhmiltä, missä tilanteissa?
- Millaisiin erilaisiin tapahtumiin osallistuit? Minkälaista se oli?
- Minkälaisiin opintoihin osallistuit? Oliko joku uutta tai erityisen kivaa? Vaikeaa?
- Mikä luokanopettajaopinnoissa oli mielestäsi parasta? Entä mitä voisi kehittää?

Millaisia opiskelun taitoja tarvitsit ensimmäisenä opiskeluvuonna? Nämä taidot kattavat kaikki yliopisto-opiskelussa tarvittavat opiskeluun liittyvät taidot.

- Oliko joku erityisen vaikeaa? Miksi?
- Minkälaiset opiskelun taidot olivat sinulle kokonaan uusia?
- Tutuiko että sinulta odotettiin opintojen alussa jotain tiettyjä taitoja? Mitä, ja miltä se tuntui?
- Saitko tai pyysitkö apua akateemisten taitojen suhteen? Mistä sait apua?
- Uskoitko omiin taitoihisi ja kykyihisi, tuntuiko että taitosi olivat riittävät?
- Onko sinulta luokanopettajaopiskelijana odotettu jo jotain erityisiä taitoja?

Kuulumisen tunne

- Opintojen merkitys itselle
- Itse asetetut tavoitteet
- Yhteisöllisyyden tunne



Syvenevä osallistuminen

- Osallistumista erilaisiin ryhmiin, opiskelutilanteisiin ja yhteisöihin
- Yliopiston sisäiset ja ulkopuoliset ryhmät

Akateemiset taidot

- Kaikki yliopistossa tarvittavat opiskelun taidot
- Esim. opintopäiväkirjan kirjoittaminen, oman ajankäytön suunnittelu
- Itsereflektio

| Maininnat | Pelkistäminen | Teema |
|--|--|--------------------------------------|
| <p>--hei et niinku tää nyt vaan on osa näitä opintoja, ja tähän pitää panostaa-- H1</p> <p>Et sit ku tuli rankkaa niin sitten vaan mietti et tänne nyt on haettu ja tänne on haluttu. H2</p> <p>No mä oon ollu työelämässä aiemmin ja toisinaan on vaan pakko tehdä asioita joita ei myöskään halua tehdä H6</p> | <p>Pitää vaan panostaa</p> <p>Haluttu opiskelupaikka</p> <p>Aina ei voi päättää mitä tekee</p> | <p>Tekeminen pakon edestä</p> |
| <p>Mut ehkä joku kahvi tai pulla tai joku tämmönen et pääsee vapaalle sit ku on tehny. H3</p> | <p>Palkitseminen tehdystä työstä</p> | <p>Palkitseminen</p> |
| <p>Ei mul oikeestaan semmosii. H4</p> <p>Et totaet en mä usko et mun on pitäny itteeni ihan älyttömästi motivoida sil taval et se mun motivaatio tulee ehkä silleen sisältäpäin-- H5</p> | <p>Ei tarvetta motivoida itseään</p> <p>Motivaatio tulee itsestään, sisäisenä</p> | <p>Sisäinen motivaatio</p> |